

Jürgen Sorg

Überlegungen zum Begriff des Wissens

„Von philosophischen Wahrheiten wird dasselbe verlangt wie von Schulschwämmen: In erster Linie müssen sie gut wischen.“ – Clement Rosset (2000, 82f.).

Es wird wohl kaum überraschen, wenn ich hier festhalte, dass die Frage *Was ist Wissen* nicht eindeutig und vor allem endgültig zu beantworten ist. Sicherlich könnte man sich für einen Begriff entscheiden und diesen als bewusste Setzung funktionalisieren. Eine gewisse Legitimation würde ein solcher Begriff in seinem wie auch immer gearteten Erklärungspotenzial erhalten - in erster Linie müsste er „gut wischen“ (Rosset 2000). Der Bewertungsmaßstab wäre dann an folgenden Fragen anzulehnen: Was kann mit diesem spezifischen Wissensbegriff erklärt werden, was beobachtet werden, was wird diskriminiert?

Freilich ist es aber gerade die ‚Stärke‘ der Theorie bzw. der Theoriebildung, einen Begriff systematisch zu entfalten. Zwar würde damit noch kein *absoluter* Wahrheitsanspruch bekundet werden, zumindest aber ein systemintern validierbarer.¹ Um allerdings nicht in Bedeutungslosigkeit zu verharren, muss Theorie bzw. theoretisch konstruierte Erkenntnisse verallgemeinerbare Aussagen ermöglichen. Auch in der Lehr- und Lernbarkeit und folglich der überindividuellen Assimilierbarkeit ließen sich solche Ergebnisse messen. Letztlich wäre auch hier eine ‚Praxisrelevanz‘² das Kriterium.³

Begriffe sind freilich auch empirisch zu fundieren. So sind auch durch Ergebnisse und Studien der Erfahrungswissenschaften wie die der Neuro- und Kommunikationswissenschaften, der Medienpsychologie und Medienpädagogik verschiedene Begrifflichkeiten in die Diskussion gebracht worden.

Im Folgenden sollen zunächst einige wissenstheoretische Grundlagen vorgestellt werden, um darauf aufbauend verschiedene Wissensbegriffe zu diskutieren.

¹ Somit stellt sich auch wissenschaftliche Erkenntnis nicht als die Repräsentation von Wahrheit im ontologischen Sinne dar, sondern wird gleichfalls erst durch subjektive Voraussetzungen bedingt. Wissenschaft kann damit als eine Wahrnehmungsmethode unter vielen konzipiert werden, die sich aber durch bestimmte Voraussetzungen, wie Zielformulierungen, intersubjektivierbare Operationalität (zumindest innerhalb der *scientific community*), die Frage nach der referenz-semanticen Wahrheit der Erkenntnisse oder die nach Lehr- und Lernbarkeit des spezifischen Handelns, hinsichtlich der qualitativen Kriterien der produzierten Erkenntnisse deutlich von Alltagswissen unterscheiden lässt.

² Praxis wird verstanden als spezifisches Handeln. Auch Theoretisieren, erkennen, wahrnehmen, denken sind als Handlungen zu konzipieren.

³ Der Unterschied zwischen beiden Formen der Begriffsbildung wäre lediglich wissenschaftssystem-intern zu lösen – und wie Kuhn und Feyerabend deutlich gemacht haben, sind es nicht immer qualitative Aspekte (wie ‚saubere‘ Systematik etc.), die für die Paradigmenentwicklung verantwortlich sind, sondern durchaus sozialdarwinistische.

Wissenstheoretische Grundlagen

Was ist Wissen? – Eine Einführung

„Und zu dem *Etwas*, das diese Geschöpfe [der Seestern, der Rotholz-Wald, das sich teilende Ei und der Senat der Vereinigten Staaten] auf verschiedene Weise wissen, zählte ich „wie man in fünfstelliger Symmetrie wächst“, „wie man einen Waldbrand überlebt“, „wie man lernt“, „wie man eine Verfassung schreibt“, „wie man ein Auto erfindet und fährt“, „wie man bis sieben zählt“ und so weiter. Wunderbare Geschöpfe mit fast übernatürlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.“ – Gregory Bateson (1982, 11).

Die Suche nach dem Wissen und die Frage nach dem, was Wissen ist, beschäftigt die Philosophie und die Wissenschaft schon seit der Antike. Aber auch im Alltag spielt sie eine wichtige Rolle. Fast jede Person glaubt eine Antwort darauf geben zu können, was Wissen sei, oder vielmehr noch, was man nicht wisse. Eine solche Liste mit möglichen Antworten würde vermutlich unendlich lang ausfallen, doch fiel auf, dass alltagsförmige Antworten meist in exemplarischer Weise bestimmte Aspekte von Wissen thematisieren (vgl. Hug/Perger 2000, 14; Strittmatter/Tack 1990, 7ff.). Solche exemplifizierten Aufbereitungen von Alltagstheorien, die häufig narrativ erfolgen, finden sich aber auch in wissenschaftlichen Diskursen.⁴ Unbeantwortet bleiben dann Zusammenhänge verschiedener Wissensarten und -formationen aus übergeordneten Perspektiven. Zudem erfolgen alltagstheoretische Erläuterungen auch in impliziter Weise. Ein bestimmter Wissensbegriff wird hier nicht vorausgesetzt.

Weiterhin fällt auf, dass das *alltäglich* gebrauchte Wissen kaum zur Kenntnis genommen wird. Meistens wird nur dann von Wissen gesprochen, wenn damit irgend etwas nicht stimmt, wenn daran gezweifelt wird oder wenn es nicht mehr ausreicht, alltagspraktische Zwecke zu erfüllen. Hier bedarf es dann schneller Lösungen für den jeweiligen konkreten Problemzusammenhang. Die Frage nach der Natur, der Struktur oder den verschiedenen Formen des Wissens wird dabei konsequent vernachlässigt (vgl. Hug/Perger 2000, 14; Strittmatter/Tack 1990, 7ff.).

Wissenschaft und Philosophie sind der Frage nach dem Wissen systematischer nachgegangen. Bereits im antiken Griechenland, wo nach Glasersfeld (1997) die westliche Auseinandersetzung mit Erkennen und Wissen begonnen hat, unterschied man die Wissensbereiche *doxa*, *episteme*, *gnosis* und *sophia*. Glasersfeld (1997, 198) erläutert die Begriffe folgendermaßen:

<i>doxa</i>	Meinung oder Erfahrungswissen
<i>episteme</i>	rationales Verstehen
<i>gnosis</i>	wahres Wissen, wie es von Metaphysikern beansprucht wird
<i>sophia</i>	Weisheit

⁴ Im außerwissenschaftlichen Kontext wäre eine mögliche Antwort auf die Frage was Wissen sei beispielsweise: „Ich weiß, dass Hunde bellen.“ Aber auch innerhalb wissenschaftlicher Diskurszusammenhänge – und damit seien auch diejenigen gemeint, die aus wissenschaftstheoretischer Sicht aus diesen ausscheiden müssten, systemtheoretisch gesprochen aber zum Wissenschaftssystem gezählt werden müssen – erfolgen Explikationen häufig qua Narrationen, die theoretischen Ansprüchen bei weitem nicht genügen.

Letzterer Begriff bereitet Glasersfeld am wenigsten Schwierigkeiten, ist er doch als Teil des Wortes „Philosophie“ in dieser Disziplin eher auf technische Probleme konzentriert und seine Wortbedeutung „Weisheit“ als philosophisches Gebiet nicht mehr ausschlaggebend. Die Bedeutungen der anderen drei griechischen Wörter hingegen haben sich im englischen Wort *knowledge* vermengt, das als zentraler Begriff aller erkenntnistheoretischen Diskussionen fungiert. Der Begriff *knowledge* kann für alle drei griechischen Wörter verwendet werden und Glasersfeld sieht darin die Ursache für die Begriffsverwirrung, die in der Erkenntnistheorie vorherrscht (vgl. Glasersfeld 1997, 199). So bezieht sich die englische „theory of knowledge“ auf kognitive Bereiche wie technisches Fachwissen und Metaphysik, während „Erkenntnistheorie“ im Deutschen auf alle Bereiche und Arten des Wissens und Erkennens bezogen ist (vgl. Glasersfeld 1997, 199) – „alle Arten“ meint dann allerdings nicht Erkenntnisleistungen im alltäglichen Bereich, ganz im Gegenteil: die traditionelle Erkenntnistheorie befasst sich vornehmlich mit den ‚höchsten und letzten Stufen‘ des Wissens, also denen der Wissenschaft und Philosophie, „anders ausgedrückt, mit gewissen Resultaten der kognitiven Entwicklung“ (Piaget 1974, 24).

Glasersfeld macht mit diesen Ausführungen nicht nur auf die Probleme begrifflicher Unschärfen und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen Auffassungen von Wissen aufmerksam, sondern auch auf die Vorstellung hierarchisierter Wissensformen, die sich bis heute in verschiedene Diskurse tradiert haben. So erwachsen Probleme mit dem Anspruch der abendländischen Philosophie, ein höherwertiges Wissen der *gnosis* zu schaffen und mit ihrem Versuch seit der Antike zu begründen „daß Erfahrungswissen (*doxa*) in wahres Wissen von der Welt (*gnosis*) umgewandelt werden könnte [Herv. i. O.]“ (Glasersfeld 1997, 199). Dieses Denken hat nach Glasersfeld zu den Missverständnissen im Verhältnis von Mensch, Wissen und *der Welt* geführt, und das obwohl bereits unter den Vorsokratikern die Unzulänglichkeit des Wissens deutlich wurde. So erklärte Demokrit schon im 5. Jahrhundert vor Christus, „daß wir nicht erkennen können, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist“ (zit. n. Glasersfeld 1985, 348). Auf Demokrit folgten weitere, wie Pyrrhon, Sextus Empiricus, Descartes, Berkeley, Kant und viele mehr, die diese skeptische Auffassung weiterführten.

Ganz gleich, ob man nun von einer ontischen Realität ausgeht oder nicht: die Wahrnehmung einer solchen kann nicht mit einer Realität außerhalb der Wahrnehmung verglichen werden. Auf den Punkt gebracht, kann Wissen folglich nicht von subjektiven „Arten und Weisen des Wahrnehmens und begrifflichen Denkens getrennt werden“ (Glasersfeld 1997, 199). Die Vermengung von *doxa* und *gnosis* in Begriffen wie Erkenntnis und *knowledge* ist damit nicht aufgelöst, aber zumindest sollte die Möglichkeit einer *gnosis* im ontologischen Sinne angezweifelt werden.

Dieses Verständnis von subjektrelativem Wissen und das darin implizierte Verständnis von Wissenschaft (vgl. Kapitel 2.1.5) ist heute keineswegs Konsens. So diagnostizieren Theo Hug und Josef Perger (2000) für unsere Gegenwart, dass die westliche Kultur „deutlicher denn je in einem Spannungsfeld zwischen zwei Wissensformen“ stehe:

„auf der einen Seite findet man nach wie vor das Bemühen um strenge Allgemeingültigkeit dessen, was als verlässliches Wissen erkannt wurde. Auf der anderen erstarkt die Einsicht, dass jedes Wissen an Paradigmen geknüpft ist, die nur bedingt übertragbar sind auf neue und andere Problemsituationen“ (Hug/Perger 2000, 5).

So ist es nach Hug und Perger das bis heute anhaltende Verständnis von (Natur-) Wissenschaft, das durch die Karriere der Mathematik und die damit einhergehende rationalistische Vorstellung einer (einzig) mathematisch möglich zu erfassenden Realität zu der Überzeugung geführt hat, „dass Erkenntnisse dann besonders wertvoll sind, wenn sie zeitlos und unabhängig sind von Personen und deren Zielen“ (Hug/Perger 2000, 5). Erst Mitte des 19. Jahrhunderts kam der Zweifel sowohl an empirisch-methodologischen Paradigmen als auch an mathematischen Grundlagen. So schreiben Hug und Perger weiter:

„David Hilbert zeigte um die Mitte des 20. Jahrhunderts überzeugend und nachhaltig, dass kein formales System sich selbst anwenden kann. Eine entscheidende Folgerung für die Theorie des Wissens war sicherlich die, dass formale Systeme, so genial, widerspruchsfrei, einfach oder universell anwendbar sie auch sein mögen, immer nur als eine von möglichen Formen der Weltbeschreibung angesehen werden können und nicht als einzig sinnvolle Form der Beschreibung“ (Hug/Perger 2000, 5f.).⁵

So wurden die Naturwissenschaftler zunehmend bescheidener und rückten von der Vorstellung ab, die Welt vollständig erklären zu können. Auch March (1955) sieht diese Grenzen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis: „Die physikalische Welt“, mit der March die bis auf *Strukturen* reduzierte phänomenale Welt meint – jedoch abhängig von spezifischen Beobachtungen –, I

„darf mit der Kantschen Welt an sich, d.h. mit der Welt, wie sie unabhängig von unserer Beobachtung existiert, nicht verwechselt werden. Sie ist mit dieser weder identisch noch auch nur verwandt. Eine Identität ist unmöglich, weil die Welt an sich ja unserer Erkenntnis vollkommen unzulänglich ist. Eine Verwandtschaft aber – in dem Sinne, daß die beiden Welten irgendwelche gemeinsamen Merkmale haben könnten – wäre aus dem gleichen Grunde niemals feststellbar“ (March 1955, 9).

Auch der Fokus auf das erkennende und somit konstruierende Subjekt rückte zunehmend in den Blickwinkel, selbst wenn wir heute noch weit davon entfernt sind, die traditionelle Subjekt-Objekt Dichotomie innerhalb der Wissenschaften verabschieden zu können.⁶ So sieht

⁵ Hier irren die Autoren allerdings: das Hilbert-Programm wurde um 1930 von Gödels Unvollständigkeitssatz zu einem Ende gebracht.

⁶ So geht E. Goldammer (2000) – sich auf Gotthard Günther beziehend – davon aus, dass durch die strikte Trennung von Beobachter und Beobachtetem, ohne die die Entwicklung der Naturwissenschaften aber nicht möglich gewesen wäre, eine Wissenschaft ohne Subjekte entstanden sei und zwar eine der „toten Materie“ (Goldammer 2000). Er sieht den Ursprung dieser Wissenschaft, anders als Hug und Perger, bereits in der Aristotelischen Logik begründet, die als Grundlage unseres abendländischen Denkens und somit als Basis

auch Heisenberg (1955)⁷ diese Veränderung im naturwissenschaftlichen Denken: „Die Naturwissenschaft steht nicht mehr als Beschauer vor der Natur, sondern erkennt sich selbst als Teil dieses Wechselspiels zwischen Mensch und Natur“ (Heisenberg 1955, 21). Das hieraus auch eine Neubewertung daraus resultierenden Wissens erfolgt, ist offenkundig. Eine Absolutheit und Allgemeingültigkeit von bestimmtem Wissen kann nicht mehr vorausgesetzt werden, vielmehr ist es angebracht von einer Pluralisierung des Wissens auszugehen, dessen Formen je nach (wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem) Kontext seine Berechtigungen haben.

Auch die Postmoderne, allen voran Jean-François Lyotard (1986), spricht von pluralisierten Wissensformen, die mit dem ‚Ende und Zerfall der großen Erzählungen‘ aufgekomen sind. Die identitätsstiftenden Leitideen verschwanden und die „Zersetzung des sozialen Bandes“ (Lyotard 1986, 54) führte zu einer Atomisierung der Gesellschaftsmitglieder. Lyotard begründete diesen Zerfall mit der Einsicht, „dass solch umfassende Leitvorstellungen niemals jene Letztbegründungen erhalten können, die ihre zwingende Gültigkeit rechtfertigen könnten“ (Hug/Perger 2000, 7). Auch wenn die postmodernen Diskurse langsam zum Stillstand gekommen sind, haben sie dazu beigetragen, den neuen Pluralismus als Chance zu sehen. Es bleibt aber noch abzuwarten, ob diese Einsicht sich in allen gesellschaftlichen Bereichen durchsetzen wird.

So ist aber die Frage nach dem, was Wissen sei, auch innerhalb der Philosophie und Wissenschaften noch nicht abschließend beantwortet. Sucht man innerhalb dieser Kontexte nach Antworten, überrascht es nicht, auch dort eine Reihe divergierender Definitionen, Beschreibungen und Bestimmungen zu finden. Hug und Perger (2000, 18f.) haben nach solchen Ausschau gehalten. Wissen kann demnach sein:

- „Wahre Meinung oder geprüfte Kenntnis“
- „begründeter Glaube (im nichtreligiösen Sinne)“
- „Sozial situierte Konstruktion“
- „Symbolische Repräsentation gesellschaftlicher Praxis“
- „Insgesamt allgemein verfügbaren Orientierungen im Kontext alltäglicher Handlungszusammenhänge“
- „Anhäufung ideeller Modelle“
- „Gebündelte oder geordnete Information“

unserer wissenschaftlichen Sprache gilt. So entstand eine „quantifizierende Wissenschaft und Technik, in der [mit Hilfe der Mathematik; JS] gewogen und gemessen wird“ (Goldammer 2000). Erst mit der modernen Biologie, der Kybernetik zweiter Ordnung und dem radikalen Konstruktivismus kam es in den Jahren 1970-80 zu einer Einbeziehung des Beobachters in die Beobachtung - wenn auch nur sprachlich, d.h. nicht formallogisch (vgl. z.B. Maturana/Varela 1987, Rusch 1987, Schmidt 2000, Bateson 1982). Erst die Arbeiten Günthers scheinen es zu ermöglichen, den Beobachter widerspruchsfrei in einer mehrwertigen Formallogik darstellen zu können (vgl. Klagenfurt 1995). Zu einer Anwendung seiner Vorschläge ist es allerdings noch nicht gekommen (vgl. zum Überblick Goldammer 2000 und Klagenfurt 1995, 77ff.).

⁷ Vgl. auch Glasersfeld 1998, 9.

- „Sinnübertragung von mir auf ein „Anderes“, etwa einen Gegenstand, einen Sachverhalt oder einen Prozess“
- „Quelle der Erlösung“

Diese Liste könnte noch um ein Vielfaches erweitert werden, doch wird hier bereits deutlich, dass Wissen je nach Kontext (i.e. Fragestellung, soziokulturellen Faktoren, Wissenschaftsverständnis, etc.) sehr Unterschiedliches meinen kann. Noch problematischer werden diese Auffassungen im Verhältnis zu „anderen Phänomenbereichen wie z.B. Denken, Handeln, Wahrnehmen, Erinnern, Empfinden, Lernen, usw.“ (Hug/Perger 2000, 19).

Wissen als Sammelbegriff⁸

„Das Problem ist: Wir versuchen unser Wissen dingfest zu machen (schon um es weitergeben zu können), wir denken es statisch. Vielleicht können wir nicht anders. Dabei besteht es aus einem unablässigen gesellschaftlichen und mentalen Umwälzungsprozess.“ – Johannes Fried, Johannes Süßmann (2001, 9-10).

Wie bereits angedeutet, kann Wissen auf unterschiedlichste Weise aufgefasst und bestimmt werden. Als theoretisches Konstrukt ist es für verschiedene Wissenschaftsdisziplinen grundlegend: Von der Philosophie, Wissenschaftstheorie, Psychologie, Soziologie, Angewandten Informatik, Pädagogik bis hin zur Betriebswirtschaftslehre⁹ werden explizite Wissensbegriffe vorausgesetzt, die jedoch höchst Unterschiedliches meinen (vgl. Böhme-Dürr et al. 1990). Von der Vorstellung, einen allgemeingültigen Wissensbegriff zu explizieren, kann getrost Abschied genommen werden. Ein solcher Wissensbegriff, der möglichst *alles* umfasst, würde letztendlich keinen Erklärungsmehrwert erzeugen bzw. nicht einmal Ordnungsleistungen übernehmen. So versucht beispielsweise Spinner (1994) in seinen Überlegungen zur Wissensgesellschaft einen ebensolchen allgemeingültigen Wissensbegriff einzuführen, der alles an Wissen umfassen soll, damit nichts ausgeklammert bleibe.¹⁰ Das Ergebnis ist dann in Anlehnung an Norbert Wieners Lehrsatz¹¹ die Aussage „Wissen ist Wissen, zum speziellen Gebrauch außerdem wahlweise Ware, Sache, Öffentliches Gut und Kulturgut“ (Spinner 1994, 33), durch die aber jegliche Anschlussfähigkeit verloren geht.

⁸ Der Vorschlag Wissen als Sammelbegriff zu fassen, stammt von Hug und Perger (2000). In ihren Ausführungen zu „Instantwissen und Bricolage - Wissensformen in der westlichen Medienkultur“ haben beide zu Klassifizierung, Unterscheidung und Zuordnung verschiedener Wissensformen und Wissensentwicklungen einen weitreichenden Beitrag geleistet. In diesem Kapitel soll in Anlehnung an Hug und Perger ein Überblick über verschiedene – und für diese Arbeit relevante -- Wissensbegriffe gegeben werden.

⁹ So konstatieren Schreyögg und Geiger (2001), dass der Begriff des Wissens seit kürzerer Zeit auf intensivster Weise in der Betriebswirtschaftslehre diskutiert wird. Wissen wird hierbei als ökonomische Ressource verstanden, die als entscheidende Grundlage für Wettbewerbsvorteile fungiert: „Wissen wird schlechthin als neue Form des Kapitals begriffen“ (Schreyögg/Geiger 2001, 4). Obwohl auch hier Wissen einen hohen Stellenwert innerhalb der Diskussionen genießt, bleibt der Begriff selbst diffus und unreflektiert: „Wohl selten wurde bisher so viel über einen Begriff geredet und so wenig zu seiner Präzisierung beigetragen“ (Schreyögg/Geiger 2001, 4).

¹⁰ „Wissen aller Arten, in jeder Menge und Güte“ (Spinner 1994, 24).

¹¹ Der vielzitierte kybernetische Lehrsatz Wieners lautet: „Information ist Information, weder Materie noch Energie“ (zit. n. Spinner 1994, 27).

Gleichzeitig soll der Begriff aber auch nicht „leer“ sein, sondern allgemein und spezifisch zugleich, damit alle Erscheinungsformen des Wissens, unabhängig von spezifischen Merkmalen, erfasst werden können (vgl. Spinner 1994, 24f.). Spinners Antwort ist die im Wissen enthaltene Information, also ein Informationsgehalt als „kognitiver Kern allen Wissens“ (Spinner 1994, 25).¹² Ein solcher Wissensbegriff schafft meines Erachtens eher Verwirrung, als dass er zu einem konstruktiven Verständnis beitragen könnte. So soll auch hier der Standpunkt Hugs und Pergers (2000) vertreten werden, der Wissen als Sammelbegriff konzipiert. Neben wissenschaftlichem Wissen rückt dann auch der außerwissenschaftliche Kontext in den Blickwinkel, in dem Wissen alltäglich konstruiert, verwendet und ‚vermittelt‘ wird und der vor allem in Bezug auf Handlungsweisen relevant wird, sei es im Beruf, in der Kommunikation oder in der Rezeption von Medienangeboten.

In den folgenden Kapiteln sollen einige Unterscheidungen des Wissensbegriffs vorgestellt werden.

Wissensarten: explizites und implizites Wissen

Es ist deutlich geworden, dass mit unterschiedlichen Auffassungen von Wissen auch zwischen Wissensarten differenziert werden muss. Es sollen zunächst *verschiedene* Wissensarten angeführt werden, um diese dann in ihrem Erklärungspotential abschätzen zu können.

a) Explizites Wissen:

Wird eine Wissensart explizit artikuliert, spricht man von *explizitem* bzw. auch *deklarativem* Wissen. Dieses Wissen ist „ausgesprochenes, formuliertes, dokumentiertes“ (Willke 1998, 13) Wissen, das „grammatikalisch und semantisch in korrekten Sätzen, allenfalls auch in mathematischen Formeln oder technischen Datensätzen“ (Hug/Perger 2000, 21) ausgedrückt werden kann.¹³ Damit überhaupt von explizitem Wissen gesprochen werden kann, muss es eine Form der Repräsentation geben, auf die in späteren Kapiteln noch genauer eingegangen werden soll. Gemeint ist damit das Vorhandensein eines Symbolsystems, mit Hilfe dessen man bestimmtes Wissen ‚speichern‘ und explizieren kann. So ist beispielsweise die Sprache ein Medium, das Wissen ‚repräsentieren‘ kann. Die natürliche Sprache muss allerdings von der „mentale[n] Sprache“ (Wender 1990, 38), als Sprache des Gedächtnisses, unterschieden werden, durch die sich die *mentale* Repräsentation von explizitem Wissen vollzieht. Diese Repräsentation folgt dabei bestimmten Regeln, die für Aufbau einer bestimmten logischen Struktur entscheidend sind. Explizites Wissen selbst wird in Form von abstrakten

¹² So heißt es dann auch: „Wissen ist Information, weder Wahrheit noch Wirklichkeitserkenntnis oder Wissenschaft, aus dem sich im Rahmen wissenskultivierender Wissensordnungen mehr machen lässt“ (Spinner 1994, 27). Hierbei sei fairerweise angemerkt, dass es Spinner bei seinen Überlegungen vor allem um ordnungspolitische Fragestellungen arbeitsteiliger Wissenstätigkeiten geht, um so eine „Architektur der Informationsgesellschaft“ zu umreißen. Ob dafür jedoch ein solcher Wissensbegriff Verwendung finden muss, bleibt zu diskutieren.

¹³ Dem expliziten deklarativen Wissen wird sowohl Faktenwissen („Siegen liegt im Siegerland“) als auch Wissen über komplexere Zusammenhänge (z.B. mathematische Gesetze) zugezählt. Deklaratives Wissen „ist ein statisches Wissen, es stellt einen statischen Faktenbestand dar“ (Kassanke 1997, 10).

Bedeutungen gespeichert, bei denen lediglich die elementaren Aussagen als Einheiten der Repräsentation gesehen werden (vgl. Schermer 1998, 152f., Wender 1990, 38f.). So wird nach einer Textrezeption ein Leser durchaus in der Lage sein, den Inhalt wiederzugeben, jedoch kaum den genauen Wortlaut.¹⁴ Die „kleinstmögliche selbständig als wahr bzw. falsch beurteilbare Wissensseinheit“ (Schermer 1998, 152) wird als *Proposition* - ein Begriff aus der Linguistik und Logik - verstanden. Diese macht also den inhaltlichen Kern bestimmter Aussagen und Begrifflichkeiten aus, und deshalb spricht man bei explizitem Wissen auch von *propositionalem Wissen*.

Innerhalb expliziter propositionaler Wissensarten kann zusätzlich zwischen zwei gegensätzlichen Formen unterschieden werden: zwischen *terminologischem* und *assertorischem* Wissen.

Ersteres umfasst jedes Wissen, „das sich auf sprachliche Regelungen sowie die Bedeutung und den Gebrauch von Begriffen bezieht“ (Hug/Perger 2000, 20). Hier gilt dann, dass dieses Wissen in Form geordneter Konzepte oder begrifflicher Logiken (i.e. Ober- und Unterbegriffe) auftaucht, die je nach Kontext (z.B. wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem) variieren. *Enzyklopädisches* und *nominales* Wissen werden somit ebenfalls dem *terminologischen* Wissen subsumiert.¹⁵

Mit *assertorischem* Wissen ist vor allem *episodisches* Wissen gemeint. Im Gegensatz zum terminologischen Wissen geht es hier um den sachlichen Gehalt, der mit einer Aussage oder Behauptung vorgebracht wird.¹⁶

Neben dem propositionalen Wissen sei auch noch das *analogische* Wissen (in der Psychologie spricht man auch von der analogen Repräsentation, vgl. Mandl/Spada 1988) genannt. Diese Form zeichnet sich vor allem durch bildhafte also anschauliche Vorstellungen aus, „die auf Ähnlichkeitsbeziehungen unterschiedlicher Phänomenbereiche beruhen“ (Hug/Perger 2000, 21). Die Explikation selbst vollzieht sich dann oftmals auch in metaphorischer und bildhafter Sprache (z.B. ‚stechender‘ Schmerz).

b) Implizites Wissen:

Im Gegensatz zum expliziten Wissen handelt es sich hier um ein „stillschweigendes“ Wissen („tacit knowledge“, vgl. Hug/Perger 2000, 21), das aus Erfahrungen, aus der Praxis und durch Lernen erworben wird, ein Wissen, das man zur Lösung immer wiederkehrender Probleme und Aufgaben anwenden kann und über das man verfügt, ohne zu wissen, dass man darüber verfügt. Polanyi (1985) geht davon aus, dass dieses Wissen in unseren Äußerungen und Handlungen inbegriffen ist, also sowohl als Grundlage für sensomotorische als auch für

¹⁴ So kann für ein Ereignis eine Vielzahl an sprachlichen Formulierungen stehen. Es ist also der einfache Tatbestand, der als elementare Einheit der Repräsentation von Wissen verstanden wird (vgl. Wender 1990, 40).

¹⁵ Hug und Perger (2000, 20) führen hier den Begriff „Rigg“ als Beispiel an. Dieser entstammt dem Segelsport und meint alle Einrichtungen auf einem Segelschiff, die die Segel tragen. Dieser fungiert als Oberbegriff für eine Vielzahl an Unterbegriffen. Der Begriff „Säugetier“ ist ebenso ein Oberbegriff, zu dem dann Begriffe wie „Vierbeiner“, „Zweibeiner“, „Mensch“ usw. gehören. (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur *Begriffspyramide* in Kapitel 3.2.3).

¹⁶ Ein Beispiel für assertorisches Wissen wäre die Aussage: „Das Seminar fällt nächste Woche aus.“ Hier geht es um die Behauptung eines Tatbestands.

kognitive Fertigkeiten dient.¹⁷ Zwischen theoretischen Formen impliziten Wissens, die sich auf allgemeinen Sprachgebrauch und das allgemeine (subjektive) Wirklichkeitsmodell beziehen, und reinem Handlungswissen muss jedoch unterschieden werden. Letzteres wird als *prozedurales* Wissen konzipiert. Wie der Name bereits impliziert, hat prozedurales Wissen immer mit Handlungs- und Bewegungsabläufen zu tun. Nach Baumgartner und Payr (vgl. Kassanke 1997, 11) zeichnet sich die prozedurale Wissensart durch drei Merkmale aus: *Zielgerichtetheit, Zerlegung des Gesamtziels in Teilziele, sowie Wahl und Beschreibung der für die Umsetzung der Teilziele notwendigen Operationen (Handlungen)*. Damit wird die Explizierung solchen Wissens z.B. durch eine deklarative Auflistung der einzelnen Handlungsschritte nur in Grenzen möglich, da es im Gegensatz zum eher statischen expliziten Wissen einen dynamischen Charakter aufweist. Die Vorstellung, implizites Wissen in explizites Wissen zu überführen, wie sie häufig in der betriebswirtschaftlichen Vorstellung des Wissensmanagements postuliert wird (vgl. Schreyögg/Geiger 2001),¹⁸ widerspricht damit direkt Polanyis Ansatz, der gerade die *strukturellen* Unterschiede beider Wissensarten markieren wollte.¹⁹

Explizites deklaratives Wissen und implizites prozedurales Wissen werden häufig mit „wissen dass“ und „wissen wie“ bezeichnet (vgl. Hug/Perger 2000, 22; Kassanke 1997, 11). Damit rückt auch das Verhältnis von Wissen und Können in den Vordergrund. Ob die Begriffe Wissen und Können dabei strukturell unterschieden werden müssen, wird kontrovers diskutiert. „Wissen wie“ – also das Können – wird vielmehr als Voraussetzung für das „wissen dass“ verstanden. „Die Praxis folgt demnach nicht der Theorie, sondern Theoretisieren stellt eine Praxis unter anderen dar“ (Hug/Perger 2000, 22).

Es sollte klar sein, dass beide Wissensformen nicht isoliert, sondern interdependent zu sehen sind. Auch deklaratives Wissen kann als Grundlage für prozedurales Wissen entscheidend sein, z.B. als deklarative Handlungsanweisung. Dementsprechend darf auch die Notwendigkeit von Faktenwissen für bestimmte Handlungen bzw. für das Lernen von Handlungswissen nicht negiert werden.

Daten, Information und Wissen – eine notwendige Unterscheidung

Im außerwissenschaftlichen Kontext wird zwischen Information und Wissen kaum unterschieden, aber wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt, scheint auch in wissenschaftlichen Diskursen nicht ganz klar zu sein, worin der spezifische Unterschied

¹⁷ So wäre sowohl die Fertigkeit des „Zähneputzens“ als auch die Lösung eines Rätsels Formen impliziten Wissens.

¹⁸ So gehen auch Nonaka und Takeuchi (1997, vgl. Schreyögg/Geiger 2001) im Rahmen ihrer in der Betriebswirtschaft sehr populären *Wissensspirale* davon aus, dass implizites Wissen *grundsätzlich* in explizites Wissen transformiert werden könne, und dass genau *das* die Aufgabe eines Wissensmanagements sei (vgl. Schreyögg/Geiger 2001).

¹⁹ Mit Wissen als entscheidende ökonomische Ressource im betriebswirtschaftlichen Kalkül, scheinen konzeptionelle Vorschläge, wie man individuelles (implizites) Wissen für andere Individuen verfügbar machen könnte, Karriere zu machen (vgl. z.B. Willke 1998). Eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Wissensarten würde auch dort zeigen, dass implizite Wissensformen nur in Grenzen expliziert werden können.

besteht (vgl. Spinner 1994). Gerade im Zusammenhang mit den neuen informationstechnologischen Entwicklungen scheint mir der essentielle Unterschied zwischen den Begriffen Wissen und Information weiter verschleiert zu werden. So spricht man von den ‚Massen und der Vielfalt von Informationen‘, die unsere heutige Gesellschaft zu charakterisieren scheinen (vgl. Spinner 1994 und Thissen 1999) und setzt diese gleich mit vorhandenem Wissen. Ausgegangen wird dabei immer noch von der Annahme, Informationen kämen von ‚außen‘, als Widerspiegelung, Erweiterung oder Korrektur dessen, was man Wissen nennt (vgl. Glasersfeld 1998, 9). Wissen hingegen spiegele die Welt, es sei also Abbild einer ontischen Realität. Dass dieser Annahme Zweifel entgegengebracht werden kann, habe ich bereits gezeigt.

So wenig sich Wissen auf eine vom Subjekt unabhängige ontische Realität beziehen kann, bezeichnet Information den Inhalt irgendeiner Nachricht o.ä. Um etwas als Information wahrzunehmen, bedarf es eines Vorwissens, sie wird also erst „in der Wahrnehmung [erzeugt][...] abhängig von selektiv wahrgenommenen Situationen, Objekten, Partnern, dem eigenen Selbst und dem eigenem (Äußerungs-)Verhalten aus dem Zusammenspiel von Sinnesaktivitäten, Wissen (W), Einstellungen (A), Erwartungen (E), Emotionen (G), Wünschen oder Zielen (Z) und Bedürfnissen (B)“ (Rusch 2002, 113).²⁰ Damit also ein ‚Angebot‘ als Information wahrgenommen wird, muss es beim Rezipienten Differenzen erzeugen, davor aber von diesem als Differenz erkannt werden. Bateson (1982) schreibt dazu „Informationen bestehen aus Unterschieden, die einen Unterschied machen“ (Bateson 1982, 123), woraus folgt, dass nur etwas als Information aufgefasst werden kann, das von einem Individuum aufgegriffen und verarbeitet wird, also subjektiv Differenzen erzeugt. Information kann so dem subjektiven Wissen einen Mehrwert zuführen. „Was man schon weiß, ist keine Information“ (Kuhlen 1995, 82).²¹

Willke (1998) schlägt zusätzlich vor, auch den Begriff ‚Daten‘ von den anderen beiden Begriffen Information und Wissen zu unterscheiden. Ihm zufolge können Daten zu Informationen und im Individuum dann zu Wissen werden. Auch wenn Willkes Überlegungen Unschärfen aufweisen, macht er deutlich, dass man jegliches Wissen nur im Individuum verorten kann.²² Folglich sind es nach Willke auch erst Individuen, die Daten als Informationen wahrnehmen können, um sie dann in das eigene Wissensnetz integrieren zu können. Während man Daten noch objektive Relevanz zusprechen kann, sind Informationen bereits subjektive Konstruktionen. Ob aus Informationen dann Wissen werden kann (sowohl

²⁰ Damit sind subjektive Ideen, Konzeptionen, Vorurteile, Ideologien, Theorien etc. gemeint - also das kognitive Inventar (implizites und explizites Wissen) - sowie situative Bedingungen der Rezeption. Wissen kann dann als Instrument der Beobachtung/Wahrnehmung/Konstruktion verstanden werden.

²¹ Vgl. Hug/Perger (2000), 24.

²² So geht Willke mitunter davon aus, dass Daten immer kodiert sein müssen, also konstruiert. Solche Kodifizierungen beschränkt er auf Zahlen, Sprache, Texte und Bilder. Was nicht auf diese Weise kodifiziert werden kann, sei als „Datum nicht existent“ (Willke 1998, 7). Dies gilt nach Willke auch für nonverbale Eigenschaften (Mimik, Gestik, etc.) und Qualitäten von Handlungsweisen selbst (z.B. emotive). Die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Wissen wird damit hinfällig, denn nicht alle impliziten Wissensformen sind kodifizierbar.

implizites als auch explizites) hängt, wie gesagt, von ihrer konstruktiven Einbettung in das subjektive Wissensnetz ab.

Die Unterscheidung zwischen Daten, Information und Wissen wird vor allem dann notwendig, wenn Medien(angebote) und deren Inhalte in die Diskussion gebracht werden. Vorwegzunehmen ist bereits die Auffassung, dass Wissen und Information nicht außerhalb von Individuen angenommen werden kann, also auch nicht in medialen Inhalten. Das folgende Kapitel soll hier weitere Klärung schaffen.

Individuelles und soziales Wissen

„Abschließend möchte ich hervorheben, daß der Konstruktivismus eine Wissenstheorie des Einzelnen ist und versucht, die Entstehung von Wissen in dem einzigen Ort zu verfolgen wo Wissen wachsen kann – das heißt im Kopf eines denkenden Menschen.“ – Ernst von Glasersfeld (1998, 20).

Ohne dass ich bisher detaillierte wissens- und erkenntnistheoretische Explikationen unternommen zu haben, muss deutlich geworden sein, dass Wissen nicht außerhalb eines Individuums existieren kann. So sorgen (aus konstruktivistischer Sicht ‚falsche‘) Annahmen wie „Bücher konservieren Wissen“ für Verwirrung und lassen uns annehmen, das Wissen in der Welt warte nur darauf, von uns entdeckt zu werden. Was außerhalb eines Subjekts existiert und konserviert werden kann, mag allenfalls als Daten bezeichnet werden²³, die dadurch, dass sie für ein Individuum eine Bedeutung gewinnen, zu Informationen werden. Dieser Schritt muss aber bereits als *konstruktive Leistung* eines Individuums gesehen werden.

Als populärer Diskurs, der die individuelle Konstruktivität des Wissens als Basistheorem vertritt, ist der Konstruktivismus anzusehen.²⁴ In Anlehnung vor allem an Ernst von Glasersfelds (vgl. 1985, 1997, 1998) und Heinz von Foersters (1987, 1999) konstruktivistische Überlegungen soll auch hier die Auffassung vertreten werden, dass es sich bei Individuen um kognitiv autonome Systeme²⁵ handelt. Wissen kann folglich nur in den Köpfen der Menschen existieren und dort auch nur auf Basis subjektiver Erfahrungen konstruiert werden. Jegliche Wahrnehmung und Erkenntnis wird damit ebenfalls als eine Konstruktion verstanden, die stets systemrelativ verläuft. In diesem Prozess konstruiert das

²³ Hier geht es um rein begriffstheoretische Überlegungen, nicht um ontologische Behauptungen.

²⁴ Hierbei muss deutlich gemacht werden, dass man nicht von *einem* Konstruktivismus ausgehen kann, sondern einer Vielzahl konstruktivistischer Positionen. So spricht man heute eher vom konstruktivistischen Diskurs, der auf v. Glasersfeld, v. Foerster, Maturana, Varela, Piaget, Schmidt und andere zurückgeht.

²⁵ V. Glasersfeld und v. Foerster gehen genau genommen von einem *kognitiv autonomen Subjekt* aus, das als lebendes System *autopoietisch* (vgl. Maturana/Varela 1987) - der Begriff der Autopoiese geht auf Maturana zurück) organisiert ist und *selbstreferentiell* operiert. Individuen sind damit *struktur determiniert* und erfahren aus der Umwelt durch energetische Offenheit lediglich *Perturbationen* (Störungen), auf die sie im eigenen System reagieren, aber keine äußere Anleitung. Bestenfalls kann ein lebendes System das Neutralisieren dieser *Perturbationen* lernen (vgl. auch die Äquilibrium-These Glasersfelds (1997, 58f): Glasersfeld geht davon aus, Wissen diene dem kognitiven Gleichgewicht des Subjekts), aber nie etwas über die Außenwelt, in der ein Beobachter sie sieht. Inwieweit diese Perturbationen aber von einer Außenwelt kommen, bleibt unentscheidbar. Alle *Einheiten* werden also vom autopoietischen System selbst konstruiert.

Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt, zu der sowohl die beobachtbare physikalische Umwelt als auch andere Individuen gehören, kognitive Strukturen (i.e. Wissen) als ein „Ergebnis der Anpassung“ (Glaserfeld 1985, 362). Der Konstruktivismus wendet sich mit diesen Annahmen gegen ontologisch fundierte Wissenskonzeptionen: Wissen spiegelt demnach keine ontische „Wirklichkeit“ wieder, sondern ist die *Konstruktion* einer „Wirklichkeit“. Anstelle der Übereinstimmung oder Widerspiegelung führt Glaserfeld den Begriff der *Viabilität* (i.e. Gangbarkeit bzw. Passen) ein:

„Das heißt, daß wir in der Organisation unserer Erlebenswelt stets so vorzugehen trachten, daß das, was wir da aus Elementen der Sinneswahrnehmung und des Denkens zusammenstellen - Dinge, Zustände, Verhältnisse, Begriffe, Regeln, Theorien, Ansichten und, letzten Endes, Weltbild - , so beschaffen ist, daß es im weiteren Fluß unserer Erlebnisse brauchbar zu bleiben verspricht. »Brauchbar« oder »viabel« aber nennen wir in diesem Zusammenhang eine Handlungs- oder Denkweise, die an allen Hindernissen vorbei (den ontischen wie den aus der Handlung selbst erwachsenden) zum erwünschten Ziel führt“ (Glaserfeld 1985, 363).

Die Viabilität beruht jedoch nicht auf dem Erkennen dieser Hindernisse, sondern auf dem Vermeiden dieser. Viabilität soll aber nicht mit Willkür gleichgesetzt werden, da auch der Prozess der Wissenskonstruktion „gemäß den biologischen, kognitiven und soziokulturellen Bedingungen [geschieht], denen sozialisierte Individuen in ihrer sozialen und natürlichen Umwelt unterworfen sind“ (Schmidt 1994a, 5). Das Viabilitätskonzept betont lediglich, dass es für ein handelndes Individuum irrelevant ist, ob es die Umwelt so wahrnimmt, wie sie ‚in Wirklichkeit‘ beschaffen ist, sondern dass Wahrnehmungen als Konstruktionen stets zu erfolgreichem Handeln (auch hinsichtlich mentaler Operationen) befähigen:

„[...] was er [der Handelnde; JS] braucht, ist eine Vorstellung, die es ihm erlaubt, Zusammenstöße mit den Schranken der Wirklichkeit zu vermeiden und an sein Ziel zu kommen“ (Glaserfeld 1985, 357).

Damit verlangt dieser handlungsorientierte Ansatz aber auch die Akzeptanz unterschiedlicher Wissenskonstruktionen.

Zusammenfassend kann man mit den konstruktivistischen Annahmen drei Theoreme formulieren:

1. Alle Aussagen sind subjektiv, sind also Erkenntnisse des Einzelnen.²⁶
2. Jedes Wissen muss vom einzelnen Subjekt mit Mitteln des ihm subjektiv verfügbaren kognitiven Inventars konstruiert werden.
3. Jedes Wissen kann nur mit Mitteln des ihm subjektiv verfügbarem kognitiven Inventars validiert oder invalidiert werden.

²⁶ Dieses Beobachter-Postulat geht auf Maturana zurück (vgl. Maturana/Varela 1987), der mit seiner biologischen Theorie lebender Systeme neurophysiologische Erklärungen des Kognitionsprozesses geliefert hat.

Jedes Wissen eines Individuums kann auf Grund der Subjektgebundenheit nicht mit dem Wissen anderer Individuen identisch sein, selbst wenn die Konstruktion von bestimmten universal zu denkenden (z.B. physiologischen) Bedingungen abhängt.²⁷ In der Konsequenz muss man also von *individuell unterschiedlichen* Wirklichkeitskonstruktionen ausgehen.

Wie bereits angedeutet, sind es nun biologische, kognitive und soziokulturelle Bedingungen, die die individuelle Wissenskonstruktionen maßgeblich mitbestimmen. Ohne auf weitere biologische Voraussetzungen einzugehen, die Maturana und Varela (1987) bereits an anderer Stelle detailliert ausgebreitet haben, sollen hier zunächst Überlegungen zum Verhältnis individuellen Wissens zu soziokulturellen Bedingungen erfolgen. Kognitive Voraussetzungen für die Wissenskonstruktion werden in Kapitel 2.3 behandelt.

In den subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen spielen selbstverständlich auch andere kognitiv autonome Individuen eine Rolle. Konsequenterweise müssen auch diese zur subjektiven Erlebenswelt zugerechnet werden, da es widersprüchlich wäre, sie als ontologisch existent vorauszusetzen. Im kontinuierlichen Prozess der Wissenskonstruktion ist ein Individuum aber in der Lage, seine für sich selbst angenommenen Voraussetzungen anderen zu unterstellen. So hat auch Kant bereits festgestellt:

„Es ist offenbar: daß, wenn man sich ein denkend Wesen vorstellen will, man sich selbst an seine Stelle setzen, und also dem Objekte, welches man erwägen wollte, sein eigenes Subjekt unterschieben müsse [...]“ (Kant 1781, A 354).²⁸

Diese Unterstellungen befähigen das Individuum, seine Wirklichkeitskonstruktionen mit anderen zu vergleichen und in diesem Prozess auch anderen anzugleichen. Dass für diesen kommunikativen Prozess Sprache Voraussetzung ist, ist evident.²⁹ Durch diese Angleichung von individuellen Wirklichkeitskonstruktionen können objektive Wirklichkeitskonstruktionen entstehen. Objektivität bezeichnet dann eine Viabilität kognitiver Strukturen im „Kontext des

²⁷ Die physiologische Struktur (i.e. das Gehirn, Nervenzellen, synaptische Verbindungen, etc.) des biologischen Systems *Mensch* – und diese Annahme versteht sich selbstverständlich als theoretisches Konstrukt - sind *universale* Bedingung für kognitive Prozesse. Ob man allerdings darüber hinaus weitere universelle Aussagen zu Erkenntnisvoraussetzungen – gerade auch auf neurophysiologischer Basis - machen kann, scheint mir zweifelhaft. Letztendlich handelt es sich auch nur um ein Individuum, das sich selbst beobachtet und das schließt einen Universalitätsanspruch per Definition aus.

²⁸ Vgl. auch Glasersfeld 1985, 366.

²⁹ Auch Sprache als ontogenetisch kommunikatives Verhalten entsteht erst in einem interaktiven Prozess der Kulturation und Sozialisation. So erklären Maturana und Varela (1987) Sprache als Resultat der Prozesse der *strukturellen Koppelung* und der *Ko-Ontogenese*, die hier für die konstruktivistischen Annahmen ausschlaggebend sind: „Unter sozialen Phänomenen verstehen wir Phänomene, die mit dem Zustandekommen von Koppelungen dritter Ordnung einhergehen, und unter sozialen Systemen die Einheiten dritter Ordnung, die so entstehen. [...] *Diese soziale Phänomenologie beruht darauf, daß die beteiligten Organismen im wesentlichen ihre individuellen Ontogenesen als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen verwirklichen, das sie bei der Bildung von Einheiten dritter Ordnung hervorbringen.* [...] Die Bildung eines sozialen Systems beinhaltet die dauernde strukturelle Koppelung seiner Mitglieder, also ihre Ko-Ontogenese.[Herv. i. O.]“ (Maturana/Varela 1987, 209f.). Mit Ontogenese meinen die Autoren in diesem Fall die Geschichte der Transformation von Individuen infolge von Interaktionsgeschichten. Die strukturelle Koppelung bezeichnet dann die gegenseitige Geschichte von Strukturveränderungen, anders gesagt, die gegenseitige Angleichung kognitiver Strukturen (i.e. Wissen) von Individuen. Diese ist Bedingung, um sprachlichem Verhalten semantische Relevanz zuzuschreiben.

Modells, das man sich von anderen aufgebaut hat. Dieser zweite Kontext entsteht eben dadurch, daß wir uns nach und nach Modelle von anderen zurechtlegen, denen wir unsere eigenen Fähigkeiten zuschreiben und schließlich auch unsere eigenen Begriffe und Vorstellungen von der Erlebenswelt“ (Glaserfeld 1985, 368). Wenn sich kognitive Strukturen auch in den Modellen anderer Individuen als viabel erweisen, dann gewinnen sie objektive Gültigkeit.

Diese objektiven Wirklichkeiten sind Voraussetzung für alle sozialen Systeme, die im Interaktionsprozess entstehen und wiederum durch Interaktionen, die in einer Gemeinschaft zur Verständigung und Koordination von Orientierungstätigkeiten notwendig sind, individuelle Wirklichkeiten angleichen, diese also parallelisieren. Mehr noch: Hejl (1987) macht deutlich, dass diese sozialen Wirklichkeiten für die ganze Gesellschaft bedeutsam sind, indem sie auch „sozial erzeugte Möglichkeiten für Kommunikation und koordiniertes Handeln bieten“ (Hejl 1987, 318). Hieraus ergibt sich nun ein rekursives Modell, das individuelles Wissen (als subjektive Wirklichkeit) und soziales Wissen (als soziale Wirklichkeit) in ein interdependentes Verhältnis stellt. Die Konstruktion von Wissen ist damit auch als sozialer Prozess zu konzipieren.³⁰ Hejl fasst den Prozess folgendermaßen zusammen:

„Auf der analytischen Ebene der Individuen entstehen Wirklichkeitskonstrukte als Ergebnis individueller Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Immer schon soziale Individuen konstruieren dabei als Ergebnis der Artgeschichte eine weitgehend untereinander übereinstimmende [...] Wirklichkeit und besitzen darüber hinaus sozial wichtige evolutiv entstandene kognitive Mechanismen“ (Hejl 1994, 57).

Auch das, was wir als *Kultur* bezeichnen, muss demnach als sozial erzeugte Wirklichkeit aufgefasst werden. So konzipiert Schmidt auf Basis ähnlicher Überlegungen Kultur nicht als Phänomenbereich, sondern als Programm „zur gesellschaftlich relevanten Produktion und Interpretation von Phänomen“ (Schmidt 2000, 34). Jedes Individuum wird von Beginn an in einer Umwelt sozialisiert, in der Kultur, als sozial erzeugte Wirklichkeit, alle Handlungen von Individuen orientiert und koordiniert. Kultur und deren symbolische Ordnungen gleichen individuelle Wirklichkeitskonstruktionen einander an und ermöglichen so auch erfolgreiche Interaktionen durch sogenannte *Erwartungs-Erwartungen* (vgl. Schmidt 1994b, 236f.). Diese Handlungsschemata begründen das sozialpsychologische Konzept der *Konvention*, das wiederum für die Stabilisierung und Kontinuität von Kulturleistungen elementar ist.

Obwohl Wissen stets bei Individuen zu verorten ist, kann also von sozialem Wissen gesprochen werden, das für ganze soziale Systeme kollektiv bedeutsam ist. Man darf nur nicht den Denkfehler begehen, soziales Wissen außerhalb der Individuen einer spezifischen Kultur-Gemeinschaft zu vermuten. Wissen kann also sozial sein, aber nicht kollektiv (im Sinne von co-subjektivem Wissen). So führt der Begriff des *kollektiven* Wissens, wie beispielsweise

³⁰ Freilich ist dieser Vorschlag ebenfalls beobachterabhängig. So vermag der soziale Prozess der Wirklichkeitskonstruktion nur von einem Beobachter 2.Ordnung festgestellt werden, der diesen Prozess von ‚außen‘ betrachtet, also das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt. Für das Individuum selbst, kann es sich immer nur um einen individuellen Prozess handeln.

Schmidt (vgl. 1994b, 2000) ihn verwendet, meines Erachtens zu Unschärfen, die mit dem Begriff des *sozialen* Wissens vermieden werden können.³¹

Alltagswissen, Common Sense und wissenschaftliches Wissen

„Ich möchte hervorheben, daß wir unsere Erfahrungen, wenn überhaupt, stets aus uns selbst heraus erklären wollen – ob durch andere angeregt oder aus eigenem Antrieb, aber jedenfalls im persönlichen Erfahrungsbereich. Dazu bedarf es keiner Rechtfertigung außer dem Wunsch, das jeweilige Problem zu lösen.“ – Humberto Maturana (2001, 52).

Die bisherigen wissenstheoretischen Überlegungen haben die subjektrelative Konstruktivität von Wissen deutlich gemacht. Ein solches Verständnis von Wissen betrifft sowohl Wissensformen des Alltags als auch die der Wissenschaft. So sind es auch Individuen, die innerhalb des Wissenschaftssystems auf Basis ihrer eigenen kognitiven Voraussetzungen handeln. Versteht man Wissenschaft als institutionalisierte Form der Erarbeitung, Mehrung, Bewahrung und Vermittlung eines „bestgesicherte[n] Wissen[s] einer Zeit“ (Poser 2001a, 57), dann sind auch hier die bisherigen Überlegungen von größter Signifikanz. So kann auch das Wissenschaftssystem als ein soziokulturell konstituiertes System handelnder Individuen konzipiert werden, das durch soziales Wissen – also Konventionen aller Art, wie Paradigmen, Methoden, Denkschulen, Logiken, etc. - stabilisiert wird und das wiederum jegliche ‚wissenschaftliche‘ Handlung koordiniert und orientiert. Auch das Viabilitätskonzept (sensu Glasersfeld)³² spielt dann eine grundlegende Rolle. So mag Wissenschaft durchaus den Anspruch erheben, ein ‚besseres‘ (s.o.) Wissen zu produzieren, doch muss auch hier immer nach den zugrunde liegenden Voraussetzungen und Operationen gefragt werden, in denen solches Wissen ‚produziert‘ wird.³³ So kann auf Basis der vorangegangenen Überlegungen es das Ziel der Wissenschaft nicht sein, die ‚Wahrheit‘ zu finden, sondern sie kann nur innerhalb spezifischer Problem- und Erfahrungsbereiche im Umgang mit einer empirischen Umwelt Wissen produzieren, das für die Mitglieder dieses Systems viabel ist. Ein Verständnis von wissenschaftlichem Wissen als *gnosis* (i.e. wahres und begründetes Wissen), wie es Platon lehrt, zielt z.B. auf diese Höherwertigkeit wissenschaftlichen (theoretischen) Wissens. Alltägliche Wissensformen werden dann als bloße Meinung (*doxa*) degradiert und in die Praxis verwiesen. Grund für solche Auffassungen sind aber vor allem Annahmen über ontologische Voraussetzungen von Wissen. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollen dann mit der Realität übereinstimmen und in diesem Sinne wahr sein. Aufgrund der Konstruktivität jedes Wissens kann die Frage nach dem Verhältnis zu einer Realität aber neutralisiert werden,

³¹ Auch Schmidt (1994b, 102f.) weist darauf hin, dass ‚kollektives Wissen‘ nicht als eine Gegebenheit außerhalb eines Individuums existiert, präferiert aber dennoch diesen Begriff.

³² So schreibt Glasersfeld (1998, 17): „Wenn eine Problemlösung, sei es ein Begriff, ein erklärendes Modell, eine Theorie, oder ganz allgemein eine Handlungs- oder Denkweise in einem Erfahrungsbereich funktioniert und erfolgreich ist, dann spricht der Konstruktivist von ‚Viabilität‘.“

³³ Um weitere Klärung zu bekommen, bedarf es eigentlich einer systematischen Betrachtung von Wissenschaft, die aber hier nicht erfolgen kann. So soll hier lediglich auf bereits geleistete Arbeiten verwiesen werden: aus wissenschaftstheoretischer Sicht z.B. Poser (2001b) und Seiffert (1971, 1991), von einem methodisch-kritischen Standpunkt heraus u.a. Feyerabend (1976).

indem man in der Evaluation von Wissen auf Realitätsreferenzen verzichtet.³⁴ *Wahrheit* wäre demnach als interpersonelle Verifizierbarkeit von Urteilen, Meinungen und Aussagen zu konzipieren.³⁵ Auf Basis dieser Überlegungen kann Wissenschaft kein *höherwertiges* Wissen produzieren – auch wenn Wissenschaft sich durchaus so verstehen will –, sondern es handelt sich immer um handlungsrelevantes Wissen für spezifische Erfahrungs- und Problembereiche. Nur in dieser Hinsicht können diese Wissensformen dann mit denen des Alltags verglichen werden.

Es sollte dennoch nicht vergessen werden, dass es sich bei beiden Wissensformen nicht um unabhängige Phänomen-Bereiche handelt, sondern dass gegenseitige Abhängigkeiten unabdingbar sind. Wie in den Überlegungen zu individuellen und kollektivem Wissen kommt man auch hier nicht umher zu verdeutlichen, dass bestimmte ‚Eigenschaften‘ alltäglicher und wissenschaftlicher Wissensformen einander bedingen. Fasst man Alltagswissen als soziales Wissen auf, was Feilke (1994; vgl. auch Schmidt 1994b, 94ff.) mit dem Begriff des *Common sense* gleichsetzt, wird dieses damit für alle Individuen eines Sozialsystems relevant. Alltagswissen muss dann auch als Bedingung wissenschaftlicher Wissenskonstruktion betrachtet werden. So operieren auch wissenschaftliche Beobachter auf Grundlage sprachlich erworbenen Common sense-Wissens, sofern man dieses als a) „eine bestimmte Art oder einen Modus des Weltwissens“, b) „als sprachliches Wissen, mittels dessen Artikulation und Repräsentation des Common Sense kognitiv und kommunikativ erfolgen“ und c) „als sprachliche Kompetenz selbst“ (Schmidt 1994b., 95) auffasst. Feilkes systemtheoretische Überlegungen zeigen, dass jedes kommunikativ konstituierte soziale Wissen als Common sense begriffen werden kann, da jede sprachliche Handlung (also z.B. jede Äußerung)³⁶ von diesem orientiert und koordiniert wird (vgl. auch vorheriges Kapitel). Dadurch wird Kontingenz von grammatisch und semantisch möglichen Ausdrucksweisen qua Zeichen durch eine sozial konventionalisierte Gebrauchsweise ‚vorgeschrieben‘. Erfolgreiche (wissenschaftliche) Kommunikation (vgl. Kapitel 2.4) wird durch Common sense erst möglich.

³⁴ Noch mal (und Redundanzen in Kauf nehmend): Es ist unmöglich menschliche Urteile zur von Menschen unabhängigen Realität in Verhältnis zu bringen.

³⁵ Weiterführende wissenschaftstheoretische Überlegungen im Hinblick auf das Erklärungs- bzw. Leistungspotential wissenschaftlichen Wissens und der Diskussion um *wahr* und *falsch* wissenschaftlicher Aussagen können im Rahmen dieser Arbeit, in der es um andere Fragestellungen geht, nicht in aller Angemessenheit erfolgen. Zusammenfassende Erörterungen dieser Zusammenhänge finden sich bei Poser (2001b, 9-25).

³⁶ Feilke versteht Sprache im Sinne Maturanas als ein System von Orientierungshandlungen: „Im Fluss rekursiver sozialer Interaktionen tritt *Sprache* dann auf, wenn die Operationen in einem sprachlichen Bereich zur Koordination von Handlungen in Hinblick auf Handlungen führen, die *zum sprachlichen Bereich selbst* gehören [Herv. i. O.]“ (Maturana/Varela, 1987, 226f.). Nach Feilke sind die Orientierungen dadurch ‚ökologisch-pragmatisch‘ geprägt. Feilke (1994): „Ebenso wie die SprecherInnen einer Sprache diese nutzen, um ihre Vorstellungen, Auffassungen und Erfahrungen im weitesten Sinne zu artikulieren, werden umgekehrt auch die Nutzungserfahrungen ihrerseits zum Bestandteil eines sprachlichen Wissens. Der Gebrauch der Sprache orientiert sich sinnvollerweise an solchen Erfahrungen mit Sprache, und in dem Maße, in dem die eigene Spracherfahrung sozial kalkulierbar und in ihrer Wirkung auf den anderen berechenbar wird, wird sie ein intersubjektives Wissen der SprecherInnen und ein zur wechselseitigen Orientierung einsetzbares Steuerungsmittel im Meinen und Verstehen. Der gleichsinnige Gebrauch der entsprechenden Mittel setzt dabei notwendig ein allgemeines Wissen über deren aus dem Gebrauch erwachsene Bedeutung für die Kommunikation voraus [Herv. i. O.]“ (Feilke 1994, 23).

Ebenfalls vom Verhältnis zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, aber aus einem anderen Wissenschaftsverständnis heraus, geht auch Poser (1999) davon aus, dass Wissenschaft durch eine *Weltsicht*³⁷ (i.e. bestimmte Konventionen innerhalb der sozialen Wirklichkeit) bedingt ist. Nach Poser ist jede Wissenschaft „in ihrer Zeit und im Rahmen eines Forschungsprogrammes paradigmatisch orientiert“ (Poser 1999, 28).³⁸ Die Orientierung erfolgt ihm zufolge auf zwei Stufen durch methodologische Festsetzungen:

- 1) Festsetzungen erster Stufe: Sie „bestimmen den Wissenschaftsgegenstand, die Wissensquellen, die Methoden der Aussagenüberprüfung, die zulässige Gestalt des Aufbaus usw.“ (Poser 1999, 28). Diese Festsetzungen sind disziplinspezifisch und durch das Wissenschaftssystem konventionell geregelt und somit auch historisch variabel. Die Wissenschaftsgeschichte hat gezeigt, dass Veränderungen dieser Festsetzungen durch *Argumente* erfolgen, die sich auf weitere Festsetzungen zweiter Stufe stützen.
- 2) Festsetzungen zweiter Stufe: Diese erfolgen implizit und gestatten auszuloten, „ob eine vorgeschlagene Änderung der Regeln der ersten Stufe wissenschaftskonform ist oder nicht“ (Poser 1999, 28). Sie begründen daher die Festsetzungen erster Stufe, werden selbst aber durch die *Weltsicht* einer Zeit legitimiert und orientiert, also durch die sozial konstituierten Konventionen (mit Posers Worten „Grundüberzeugungen [...], die einer Kultur in einer Epoche gemeinsam sind – mögen die subjektiven Weltanschauungen auch differieren“ (Poser 1999, 28f.)). Freilich sind auch *Weltsichten* historischen Veränderungen unterworfen, die aber durch Konventionen bzw. den konventionalisierten Erwartungen stabilisiert sind. Somit bleibt auch die Kontinuität von Kulturleistungen gewährt; Veränderungen in der *Weltsicht* vollziehen sich nur sehr langsam.³⁹

Nach Poser ist nun im Umfeld der *Weltsicht* nach den Strukturen zu suchen, die er als Denkformen konzipiert und die für die Erkenntnisbildung innerhalb der Wissenschaften konstitutiv sind. Auf diese Denkformen werde ich in Kapitel 2.3.2 zurückkommen. An dieser Stelle möchte ich aber einer weiteren Frage nachgehen, die direkt an die eben aufgezeigten

³⁷ Der Begriff *Weltsicht* kann im Anschluss an die Überlegungen in Kapitel 2.2.3 (individuelles und soziales Wissen) und an die Feilkes, auch als *soziale Wirklichkeit* ergo Common sense verstanden werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe „soziale Wirklichkeit bzw. Wirklichkeitskonstruktion“, „soziales Wissen“, „Weltsicht“ und „Common sense“ in dieser Arbeit synonym verwendet werden.

³⁸ Diese Auffassung der Paradigmenorientierung jeder Wissenschaft ist nicht auf Poser zurückzuführen, sondern ist seit Kuhns „The Structure of Scientific Revolutions“ (1962; vgl. Poser 2001b, 141ff.), in der Kuhn den Begriff des Paradigma in die Diskussion eingebracht hat, gewissermaßen allgemeines Wissenschaftsverständnis (ergo soziales Wissen des Wissenschaftssystems).

³⁹ So beschreibt Burke (2001) genau diese Veränderungen sozialen Wissens in der historischen Perspektive. Dass Wissen dynamisch zu verstehen ist, also als Prozess, bedingt bereits eine stete Veränderung von Wissen in individueller und sozialer Hinsicht. Doch große Veränderungen in den Wissensbeständen, die zu weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen führen (wie z.B. die Säkularisierung), vollziehen sich vergleichsweise langsam (z.B. Veränderungen in der Sprache). Es wird deutlich, dass Wissen – individuelles und soziales – „als unerschöpfliche Treibkraft sozialen Wandels“ (Fried/Süßmann 2001, 10) wirkt. Zusätzlich müssen Wissensformen dann auch zu weiteren gesellschaftlichen Vorgängen in Beziehung gesetzt werden: die Dynamik des Wissens und das Wechselspiel kognitiver und gesellschaftlicher Vorgänge (damit sind z.B. auch Faktoren gemeint wie Bevölkerungsverlust, Migration, technische Innovationen, etc.) sind alles Aspekte, die, wenn es um Veränderungen in der *Weltsicht* geht, in die Perspektive rücken müssen.

Überlegungen anschließt, nur in umgekehrter Weise, nämlich der Frage nach dem Einfluss wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden auf die Weltsicht. Ich fasse kurz zusammen:

- 1) Durch Wissenschaft werden heute Bedingungen unseres Handelns geschaffen, wie beispielsweise „technologische Mittel zur Daseinsbewältigung“ (Poser 2001b, 11). Gleichzeitig schafft sie neue effizientere Gebrauchsregeln für „neue Nutzungen in der zweiten, der technischen Natur“ (Poser 2001a, 57).
- 2) Wissenschaft übernimmt heute Funktionen, die früher Religionen innehatten. „Nicht ein Gottesgericht, sondern ein Sachverständigengutachten gibt vor den Schranken der Justiz den Ausschlag“ (Poser 2001b, 11).
- 3) Wissenschaft verändert soziale Wirklichkeitsvorstellungen: Kein Mensch glaubt heute noch daran, dass die Erde eine Scheibe ist.
- 4) Wissenschaft prägt unser Denken: so hat in historischer Perspektive bereits das (wissenschaftliche) Wissen der Antike zu dem geführt, was wir heute unsere abendländische rationale Kultur nennen.

Auf den letzten Aspekt möchte ich an dieser Stelle detaillierter eingehen. Verschiedene kulturvergleichende Studien in der Ethnologie und Anthropologie haben die Unterschiede in der Wirklichkeitskonstruktion und somit dem jeweils gültigen Weltbild immer wieder aufgezeigt (vgl. Oerter 1988). Gleichzeitig kam auch die Vermutung auf, logisches Denken – als vorherrschende Denkform des Abendlandes – wäre in anderen Kulturen nicht existent. Freilich kann dagegen protestiert werden, muss man doch davon ausgehen, dass in jeder Kultur Schlussfolgerungen nach Art des Syllogismus gezogen werden können (vgl. Oerter 1988 und Goody et al. 1986).⁴⁰ Oerter (1988, 343) verweist dabei auf eine entscheidende Frage, nämlich „ob solches logisches Denken verbal expliziert werden kann und bewusst erfolgt oder ob es stärker im Handlungsvollzug selbst steckt“, ob es sich also um explizite oder implizite Wissensformen handelt. Oerter zeigt anhand zweier Beispiele, dass logisches Denken durchaus in anderen Kulturen anzutreffen ist, dass aber ein essentiell qualitativer Unterschied zwischen beiden besteht, den beispielsweise Goody (1986) im Vergleich zwischen oralen und literalen Gesellschaften deutlich gemacht hat. So sind Mitglieder schriftloser Kulturen zwar im Stande, logische Schlussfolgerungen zu ziehen, aber diese nicht von konkreten Problemzusammenhängen abzulösen. Sie sind also nicht in der Lage, ihnen eine generelle Aussagekraft zuzuschreiben (z.B. durch Prämissen).

Oerter stellt sich nun die Frage, weshalb Mitglieder der westlichen Kulturen die Abstraktionsleistung, generelle Schlussfolgerungen zu ziehen, beherrschen und sieht eine Bedingung dafür in der schulischen Bildung. So weisen empirische Studien den Einfluss der Schule auf das (formal)logische Denken nach. Ausgegangen wird dabei davon, dass Schulen die wissenschaftlichen Weltsichten – also die Ordnungsprinzipien unserer Wirklichkeit – vermitteln, dass diese folglich „zu einem gewissen Ausmaß die Etablierung des theoretischen

⁴⁰ Ein solcher Syllogismus wäre: wenn a, dann b; nun a, also b. Aus zwei Behauptungen oder Urteilen (Prämissen) wird eine Schlussfolgerung gezogen. Aristoteles gilt als Begründer der syllogistischen Logik; der Syllogismus selbst geht aber auf Sokrates Satz zurück geht: „Alle Menschen sind sterblich; Sokrates ist ein Mensch. Folglich ist auch Sokrates sterblich“ (Leisegang 1951, 126).

Denkens“ (Oerter 1988, 349) garantieren.⁴¹ Die Rolle von Sprache und Common sense muss in diesem Prozess freilich beachtet werden, erfolgen Vermittlungen von Inhalten doch durch sprachlich-symbolische Kodierungen qua Kommunikation.

Oerter kommt zu dem Schluss, dass Logik als Ordnungsprinzip in allen Kulturen für die Existenz der Mitglieder notwendig ist, aber in verallgemeinerter Form zur Formulierung genereller Schlussfolgerungen nur in den Kulturen vorzufinden ist, die Wissenschaft betreiben und wo wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schulbildung vermittelt werden. Entscheidend ist dabei, dass diese Logiken unerlässlich sind, wenn ‚Wahrheit‘ und Richtigkeit nicht im kulturellen sozialen Wissen festgeschrieben sind⁴² - wenn also Handlungsdirektiven nicht konventionell in Bezug auf ‚absolute‘ Wahrheiten rekurren. „Logisches Denken versagt (auch in unserer Kultur!), wenn es unverrückbaren „Tatsachen“ widerspricht“ (Oerter 1988, 353).

Nach den vorangegangenen Überlegungen zum generellen Verhältnis zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Wissensformen stellt sich nun die Frage, inwiefern man *qualitativ* zwischen den Wissensformen des Alltags und der der Wissenschaft zu unterscheiden vermag, denn richtet man den Fokus auf die *Resultate* der kognitiven Handlungen wissenschaftlicher Akteure, also deren kommunizierte Erkenntnisse, können deutliche qualitative Unterschiede zwischen diesen und denen der alltäglichen Wissensformen nicht übersehen werden. Diese Betrachtung verlangt nach einem Perspektivenwechsel, nämlich weg von der analytischen Ebene der Individuen und sozialen Aspekte und hin zu den eben genannten Resultaten der wissenschaftlichen Operationen, also von der handlungstheoretischen Ebene zum Objekt und das obwohl man es nur als in der Grenze erreichbar und als unabhängig vom beobachtenden Subjekt existierend betrachten kann.

Es ist offenkundig, dass Wissenschaft und ihre Methoden, Logiken und Konventionen einen spezifischen Blick und Umgang mit einer Wirklichkeit erlauben. So verstehe auch ich Wissenschaft im Sinne Batesons (1982) folgendermaßen:

„Als eine Wahrnehmungsmethode – und das ist alles, was die Wissenschaft zu sein beanspruchen kann – ist die Wissenschaft wie alle anderen Wahrnehmungsmethoden ihrer Fähigkeit nach darauf beschränkt, die äußeren und sichtbaren Zeichen dessen zu sammeln, was immer die Wahrheit sein mag. Die Wissenschaft *sondiert*; sie beweist nicht [Herv. i. O.]“ (Bateson 1982, 40).

Als kennzeichnende Wahrnehmungsmethode konstituiert Wissenschaft auch ihren Gegenstand selbst, daraus erfolgt eine bestimmte Form von Wissen, die man hinsichtlich diverser Merkmale vom alltäglichen Wissen unterscheiden kann. So machen sowohl

⁴¹ Oerter zeigt, dass theoretisches Denken nicht notwendigerweise an eine Schulbildung geknüpft ist, aber das Korrelationen zwischen der Dauer des Schulbesuchs und dem Niveau des theoretischen Denkens bestehen.

⁴² Dass Wissen nicht absolut ist, habe ich bereits gezeigt. So ist auch das soziale Wissen variabel, und soziale Wirklichkeiten sind einer konstanten (wenn auch nicht gravierenden) Veränderung unterworfen. Ausgegangen wird auch nicht mehr von einer absoluten Realität, stattdessen geht man von einem Wissenspluralismus aus. In traditionellen Gesellschaften herrschen andere Denkmuster vor, so ist das Konzept einer absoluten Wahrheit noch durchaus vorherrschend (vgl. Goody et al. 1986).

wissenstheoretische bzw. wissenschaftstheoretische (vgl. u.a. Hug/Perger 2000, Poser 2001b, Rusch 1987) als auch empirische Zugangsweisen (vgl. Oerter 1988) zu beiden Wissensformen durchaus charakteristische Unterschiede deutlich, die in Bezug auf Handlungs- und Denkmuster Zusammenhänge nicht übergangen werden sollten. Hug und Perger (2000, 24) haben eine solche Unterscheidung in relationaler Weise erbracht:

Alltag	Wissenschaft
nach subjektiven Bedeutsamkeiten geordnetes Wissen	nach paradigmatisch begründeten Kriterien geordnetes Wissen
nicht-systematisiertes Wissen	systematisiertes Wissen
routiniertes Handeln	reflektiert
nicht organisierte Erkenntnis	organisierte Erkenntnis
Wirklichkeit als unbezweifelbar gegebene „Realität“	Frage nach den Bedingungen des Wirklichkeitsverständnisses
Vermeidung des Zweifels	Systematisierung des Zweifels
Sicherung des Erkannten	Zweifel am Erkannten
Vermeidung von Alternativen	Aufdeckung von und Suche nach Alternativen
Konzentration auf eine Deutung	selbstverständliche Annahme von Mehrdeutigkeiten
Unmittelbarkeit der Alltagspraxis	systematische Distanz zur Alltagspraxis
ausschließliche Deutung und Bewältigung der unmittelbar gegebenen Realität	hypothetische Vorwegnahme potentieller Problemsituationen
pragmatische Motivation	theoretische Motivation
erfahrungsnahe Sprache	erfahrungsferne, abstrakte Sprache
im subjektiven und/oder kollektiven Bewusstsein aufgehobene und v.a. mündlich kommunizierte Erkenntnisse	vor allem in schriftlicher Form kommunizierte Erkenntnisse

Tabellarische Übersicht aus: Hierdeis/Hug (1997, in: Hug/Perger 2000, 24f.)

Es ist klar, dass mit diesen Unterscheidungen keine vollständige Auflistung erfolgen kann, doch macht sie unübersehbare qualitative Unterschiede zwischen beiden Wissensformen mehr als deutlich.⁴³ Sie zielt dabei auf verschiedene Bereiche, in denen Wissen ‚produziert‘,

⁴³ So kann auch innerhalb wissenschaftlicher ‚Erkenntnisse‘ zwischen verschiedenen Formen des Wissens unterschieden werden, die je nach Tradition und Denkschule, also nach Paradigma und damit zusammenhängenden Methodiken, Fragestellungen, Zielformulierungen, etc. unterschiedliches Wissen ‚produzieren‘. Setzt man direkt an den produzierten Erkenntnissen an, kann wissenschaftstheoretisch durchaus noch differenziert werden, ob es sich bei diesen beispielsweise lediglich um Ordnungsprinzipien handelt (z.B. die Propädeutik) oder um eine den wissenschaftlichen Kriterien entsprechenden Anforderungen an eine Theorie. In Bezug auf Wissensformen des Alltags muss ebenfalls zwischen verschiedenen Formen impliziten und expliziten Wissens unterschieden werden, die je nach Erfahrungsbereich der Individuen, auch in qualitativer Hinsicht höchst unterschiedliches aufweisen können (vgl. z.B. Wender 1990; im interkulturellen Vergleich: Oerter 1988).

‚angewendet‘ und ‚vermittelt‘ wird, also in Denk-, Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen⁴⁴.

Mit diesen Ausführungen sollte versucht werden, ein möglichst vielschichtiges Bild des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Alltagswissen zu gewinnen, das für anschlussfähige Überlegungen relevant ist. Mit Blick auf das ganze Kapitel sollte vor allem die ungeheure Dynamik von Wissen deutlich geworden sein, wodurch eine umfassende Betrachtung von Wissen schwer fällt. Eine Vollständigkeit des Wissensbegriffs musste folglich ausbleiben, so dass an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden kann, dass je nach Beobachterperspektive noch weitere Wissensbegriffe durchaus diskussionswürdige Überlegungen hätten einbringen können. Mit der Fokussierung auf das Individuum als kognitiv autonomes System, in dem jegliches Wissen zu verorten ist, und mit dem Verzicht auf die Annahme einer erkennbaren ontischen Realität sind Voraussetzungen geschaffen, um Wissen nicht als statischen Gegenstand, sondern als dynamischen Prozess zu begreifen, der in verschiedensten Ebenen und Bereichen menschlichen Lebens und Handelns essentiell ist. Dass damit auch eine Fülle an Wissensbegriffen einhergeht, ist unabdingbar.

⁴⁴ Kommunikation muss ebenfalls als Handlung von Individuen konzipiert werden.